RECHERCHE EN BREF

L'INTRODUCTION DE L'HISTOIRE "POUR L'HEURE DU COUCHER" DANS LES CLASSES À BESOINS SPÉCIAUX

Rosemary E. Young

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y expose l'auteure sont les siennes et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Sean Conway, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ministère
de
l'Éducation
Ontario

88-00215/

L'INTRODUCTION DE L'HISTOIRE "POUR L'HEURE DU COUCHER" DANS LES CLASSES À BESOINS SPÉCIAUX

Rosemary E. Young

Un résumé de l'étude intitulée *Arts in Education, The Use of Drama and Narrative,* réalisée par E. N. Wright et R. E. Young.

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y expose l'auteure sont les siennes et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Sean Conway, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1987

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $
doivent être accompagnées d'un
chèque ou mandat de poste fait à
l'ordre de l'Institut d'études
pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif
régional est le 807) Demandez
le Zénith 67200 au ou à la
téléphoniste.

Les commandes doivent être
accompagnées d'un chèque ou
mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 0526
ON04537

Données de catalogage avant publication (Canada)

Young, Rosemary Elaine.
L'introduction de l'histoire "pour l'heure du coucher"
dans les classes à besoins spéciaux

(Recherche en bref)
Traduction de : Bringing the "bedtime" story into
inner-city classrooms.
ISBN 0-7729-2908-4

1. Art de conter. 2. Théâtre (Genre littéraire) en
éducation. 3. Enfants — Langage. 4. Enfants
handicapés sociaux — Enseignement — Arts du langage.
I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.
III. Collection: Recherche en bref (Ontario. Ministère
de l'éducation)

LB1042.Y6814 1987 372.6 C87-099648-7

Qu'apprennent les enfants quand ils écoutent la proverbiale histoire pour l'heure du coucher? Qu'apprennent-ils si non seulement, ils écoutent des histoires avant de s'endormir, mais aussi s'ils les jouent? Ce sont là les principales questions qui ont été examinées au cours de la recherche qui a précédé la publication du document intitulé Arts in Education. The Use of Drama and Narrative: A Study of Outcomes (E.N. Wright et R.E. Young, 1985). Le but du présent document est de présenter un aperçu de cette recherche sous une forme relativement succincte et moins technique. Les lecteurs qui souhaitent avoir plus de détails sur cette étude peuvent obtenir une copie du rapport complet en s'adressant au ministère de l'Éducation.

DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES ET JUSTIFICATION

Il est bien connu que les enfants de parents ayant de faibles revenus, peu d'éducation, et pas de qualifications ou d'emploi ont de moins bons résultats scolaires que les enfants de parents ayant des revenus élevés, une formation universitaire, et exerçant des emplois qualifiés de cadres. Expliquer et trouver des méthodes permettant de venir à bout des déficits scolaires qui existent chez les enfants issus de milieux socio-économiques plus défavorisés constitue un défi permanent pour les éducateurs et les psychologues. Au cours des deux dernières décennies, les chercheurs qui ont essayé de résoudre l'énigme du rendement scolaire peu élevé des enfants vivant dans des quartiers défavorisés ont immanquablement trouvé que les enfants de la classe moyenne sont plus avancés que les enfants de la classe inférieure si l'on s'en tient à toutes les mesures traditionnelles du développement du langage et des habiletés connexes, notamment la lecture et l'écriture. Ce retard du développement du langage chez "l'enfant pauvre" a été imputé à des différences d'environnement entre les familles de la classe inférieure et celles de la classe moyenne. Il semble toutefois que les différences spécifiques d'environnement familial expliquant le retard du développement du langage chez les enfants de la classe inférieure n'aient pas fait l'objet d'une étude.

Une différence bien établie entre les familles de la classe inférieure et celles de la classe moyenne est la présence de livres et du rituel de l'histoire pour l'heure du coucher. Les études de familles nord-américaines réalisées au cours des cinquante dernières années ont démontré à maintes reprises que les enfants de la classe inférieure vivent non seulement dans des familles où il y a peu de matériel de lecture quel qu'il soit, mais aussi qu'ils sont peu familiarisés avec les histoires dans les années préscolaires, comparativement aux enfants du même âge de la classe moyenne. Rosemary E. Young a suggéré une étude plus approfondie de l'impact d'environnements familiaux différents selon la classe sociale, étant donné qu'une importante recherche effectuée récemment en psychologie laissait supposer que l'absence du rituel de l'histoire pour l'heure du coucher pourrait expliquer le retard scolaire de l'enfant de la classe inférieure. Alors que l'on comprend facilement qu'une familiarité précoce avec les histoires diversifierait l'expérience du langage, pourquoi a-t-elle soutenu que celle-ci pourrait également avoir un effet sur un processus de la pensée plus fondamental, à savoir l'élaboration du schéma de narration?

Depuis 1975, un certain nombre de psychologues étudient la structure schématique d'histoires simples et décrivent comment nous nous en servons pour comprendre, mémoriser et construire des histoires. Une histoire simple, par exemple, n'est pas comprise ou mémorisée comme un chapelet de mots, mais plutôt comme un ensemble d'idées qui rentrent dans une structure acquise de la pensée, appelée schéma de narration. Les chercheurs actuellement penchés sur la question s'accordent à penser que le schéma de narration est un ensemble d'attentes acquises par rapport aux personnages d'une histoire, aux parties qui la composent et aux relations de cause et de temps entre ces parties. Les histoires simples comprennent un ou plusieurs épisodes, chaque épisode consistant en une introduction, une intrigue et un dénouement ou, plus familièrement, un début, un milieu et une fin. Font partie de l'introduction les énoncés présentant les personnages (par exemple, "Il était une fois un petit garçon..."), décrivant le lieu où ils se trouvent ("...dans la forêt..."), les conditions socio-culturelles ("...vivant seul dans une caverne..."), et à quelle époque se déroule l'histoire ("...il y a 2 000 ans environ..."). La référence au contexte de départ, l'introduction, nous prépare à l'intrigue, qui contient des énoncés relatifs à des événements remarquables, intéressants ou inattendus (par exemple, "Soudain, un dragon féroce apparut..."). Étant donné l'intrigue, nous nous attendons à un dénouement des événements (par exemple, "Le dragon finit par s'enfuir, et le petit garçon vécut en paix toute sa vie").

ILLUSTRATION 1. L'histoire Frog on His Own (Mayer 1973)

Épisode n° 1 :

Introduction n° 1 :	Petit garçon allant au parc avec un chien, une grenouille et une tortue (image n° 1)
Intrigue n° 1 :	La grenouille s'échappe sans que le petit garçon le remarque (images n°s 2 et 3)

Épisode n° 2 :

Introduction n° 2 :	La grenouille aperçoit la mère, la voiture d'enfant et le chat (image n° 4)
Intrigue n° 2 :	La grenouille saute dans la voiture d'enfant, et des difficultés s'ensuivent (images 5-10)
Dénouement n° 2 :	La grenouille est délivrée du chat (image n° 11)
Dénouement n° 1 :	La grenouille est sauvée par ses vieux amis, et les voici tous à nouveau réunis (images n°s 11 et 12)

ILLUSTRATION 2 Structure narrative de Frog on His Own (Mayer 1973)

On trouve à l'illustration 1 une histoire simple illustrée, extraite de Frog on His Own, qui était en fait l'une des histoires-tests utilisées dans cette étude. L'affectation des images aux différentes parties composant chaque épisode est montrée à l'illustration 2. Frog on His Own comprend deux épisodes, le deuxième étant enchâssé dans le premier. Les épisodes se distinguent par un changement de personnages. Si l'on regarde l'illustration 1, l'image nº 1 sert d'introduction à l'épisode nº 1, montrant un petit garçon allant au parc avec son chien, sa grenouille et sa tortue. L'intrigue commence à l'image suivante où la grenouille s'échappe du seau. Sur l'image nº 3, il est clair que le petit garçon n'a pas remarqué son absence. L'image nº 4 est non seulement la suite de l'épisode nº 1, mais aussi le début de l'épisode nº 2 où plusieurs personnages nouveaux, notamment une mère, un bébé et un chat, sont introduits. L'intrigue de l'épisode nº 2 commence à l'image nº 5 où la grenouille saute dans la voiture d'enfant. Elle se poursuit des images nºs 6 à 10. Puis, sur l'image nº 11, l'épisode nº 2 se termine avec la fin des mésaventures de la grenouille. L'image nº 11 marque aussi le début du dénouement de l'épisode nº 1, tandis que la grenouille se trouve à nouveau réunie avec le petit garçon, le chien et la tortue. L'image nº 12 est la suite du dénouement de l'épisode nº 1 : la grenouille retrouve ses vieux amis, et ils se dirigent tous vers la sortie.

L'organisation d'histoires en épisodes est tellement habituelle que les adultes et les enfants de la classe moyenne n'éprouvent aucune difficulté à comprendre et à mémoriser des histoires qui suivent ce schéma. Ils apprennent à se servir de la structure schématique des histoires, telle que celle de Frog on His Own, pour guider leur compréhension et leur mémoire des histoires. Par exemple, en présence d'une introduction et d'une intrigue, ils s'attendent à un dénouement; ces attentes, qui servent de cadre d'organisation, facilitent la compréhension et la mémoire du dénouement. En revanche, les histoires qui ne suivent pas de schéma posent de grandes difficultés aux adultes et aux enfants de la classe moyenne parce que ceux-ci essayent d'utiliser le schéma de narration pour guider leur mémoire; ils ajoutent principalement de nouvelles informations et déforment les événements de l'histoire sans schéma, de façon à ce que leur souvenir de cette histoire se conforme davantage à une histoire suivant un schéma qu'à l'histoire de départ.

Les chercheurs qui se penchent actuellement sur la question ont présumé que les jeunes enfants acquièrent les connaissances relatives au schéma de narration en se familiarisant avec des histoires du genre de celles que l'on raconte pour l'heure du coucher. Rosemary E. Young a récemment étudié cette hypothèse à titre expérimental. Étant donné que les enfants de la classe inférieure sont peu familiarisés avec les histoires dans les années préscolaires en comparaison des enfants du même âge de la classe moyenne, elle s'attendait à ce que les premiers soient relativement plus vieux quand ils apprendraient l'existence du schéma de narration et s'en serviraient pour mieux comprendre et mémoriser les histoires. De plus, comme une grande partie du programme est centrée sur la narration de conte durant les premières années de la scolarité, années au cours desquelles l'enfant de la classe inférieure se laisse distancer, elle pressentait qu'un retard de l'acquisition et de l'utilisation des connaissances relatives au schéma de narration était un facteur décisif dans le retard de l'enfant de la classe inférieure sur le plan scolaire.

Pour déterminer si les enfants de la classe inférieure en savaient moins sur le schéma de narration que les enfants de la classe moyenne du même âge, Rosemary E. Young a étudié des

enfants de quatre et six ans, issus de familles des classes inférieure et moyenne. Ces enfants ont participé à des séances de narration de conte qui lui ont permis d'établir s'ils comprenaient et mémorisaient les histoires illustrées. Elle leur a donné aussi des histoires en désordre et leur a demandé de remettre en ordre les images de façon à obtenir une histoire intéressante; c'est-à-dire qu'elle leur a demandé de changer l'ordre des images pour que l'histoire tienne davantage debout, afin de vérifier s'ils avaient acquis des connaissances relatives au schéma de narration. Les enfants ont ensuite dû raconter l'histoire qui correspondait aux images remises en ordre. Les résultats ont indiqué que les enfants de la classe moyenne en savaient bien plus sur le schéma de narration que les enfants de la classe inférieure du même âge. En fait, les enfants de la classe moyenne de quatre ans étaient plus avancés que les enfants de la classe inférieure de six ans, alors que le rendement des enfants de la classe moyenne de six ans lors des différentes activités était comparable à celui d'élèves adultes. Par la suite, Rosemary E. Young a étudié les effets d'une grande familiarité des enfants de quatre ans fréquentant une école à besoins spéciaux avec des histoires traditionnelles bien structurées. Étant donné que les jeunes enfants apprennent vraisemblablement l'existence du schéma de narration en écoutant ou en lisant des histoires, elle s'attendait à ce qu'une familiarité supplémentaire avec les histoires renforce leur connaissance du schéma de narration et leur capacité de l'utiliser, ce que les résultats de l'étude ont confirmé. Étant donné une familiarité supplémentaire avec les histoires, les enfants de la classe inférieure de quatre ans ont eu un rendement égal à celui des enfants de la classe moyenne aussi bien lors des activités de narration de conte que lors de celles de remise en ordre utilisées au début de l'étude.

Les résultats encourageants obtenus par Rosemary E. Young avec les enfants de la classe inférieure de quatre ans ont abouti à la présente étude. Il a semblé important de déterminer l'incidence qu'un programme comparable aurait dans le contexte de la classe et, plus précisément, sur des élèves de 1ère année ou des enfants de six ans, fréquentant des écoles à besoins spéciaux. Les élèves de 1ère année qui débutent en lecture étudient-ils le schéma de narration de la même manière et à la même allure que les enfants de quatre ans se développant plus rapidement? Ou bien, le processus d'acquisition est-il quelque peu différent ou ralenti quand les enfants entrent en 1ère année? Il a semblé intéressant d'étudier aussi un programme combinant à la fois la narration de conte et le jeu dramatique. Cet intérêt a été non seulement déclenché par l'affinité naturelle qui existe entre la narration de conte et le jeu dramatique, mais aussi par l'hypothèse selon laquelle des représentations d'histoires renforcent la compréhension de celles-ci par les enfants et l'acquisition du langage, ainsi que par l'importance du jeu dramatique dans le développement intellectuel du jeune enfant. Quel effet aurait un programme de familiarisation régulière avec des représentations d'histoires sur des élèves de 1ère année? Les résultats seraient-ils comparables à ceux obtenus avec un programme ne faisant appel qu'à la narration de conte?

MÉTHODE : PARTICIPANTS, HISTOIRES-TESTS ET MARCHE À SUIVRE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE

Participants

Les 240 enfants qui ont participé à l'étude étaient des élèves de 1ère année fréquentant des écoles à besoins spéciaux du Conseil de l'éducation de Toronto. Ces élèves ont été

affectés à un groupe de jeu dramatique, à un groupe de narration de conte ou à un groupe "sans programme" qui a poursuivi le programme habituel de 1ère année. Chacun de ces groupes comprenait quatre-vingts enfants, la moitié d'entre eux étant de langue maternelle anglaise et l'autre moitié apprenant l'anglais comme langue seconde. Le nombre de garçons et de filles était relativement équilibré dans chaque groupe.

Les écoles participant à l'étude ont été choisies après que des recherches effectuées par le Département de l'éducation en milieu défavorisé du Conseil de l'éducation de Toronto eurent révélé que les élèves de ces écoles venaient généralement de familles de la classe inférieure. On a jugé que les enfants de ces écoles avaient un plus grand besoin de se familiariser avec les histoires et en bénéficieraient probablement davantage.

Histoires-tests et système de notation

Les histoires illustrées utilisées auprès des enfants étaient celles que Rosemary E. Young avait construites à partir de livres d'enfants vendus dans le commerce et illustrés par Mercer Mayer. Les histoires illustrées en douze images ont été tirées des livres suivants : A Boy, A Dog, A Frog and A Friend, Frog on His Own, Frog, Where Are You?, et One Frog Too Many. Aucune de ces histoires n'est accompagnée d'un texte; les images seules racontent l'histoire.

Rosemary E. Young a élaboré le système de notation objectif utilisé dans cette étude en examinant les réactions de quelque quatre-vingts élèves adultes aux quatre histoires. Les histoires racontées par les enfants ont été enregistrées et transcrites; puis le contenu de chaque phrase simple a été essentiellement comparé aux énoncés des élèves adultes sur les histoires.

Marche à suivre utilisée lors des tests administrés avant et après le programme

Dans un premier temps, les testeurs ont dû se familiariser avec les enfants de chaque classe. Cette phase était jugée d'une importance cruciale dans le cas d'enfants vivant dans des quartiers défavorisés, réputés pour être particulièrement calmes aussi bien avec les enseignants qu'avec les testeurs dans le cadre scolaire. Cela a été facilité par le fait que les testeurs ont amené dans chaque classe des grenouilles vivantes et des tortues mécaniques en plastique, pour s'assurer que les enfants vivant dans des quartiers défavorisés connaissaient ces amphibiens qui se trouvaient être des personnages des histoires-tests.

Avant d'entamer les programmes de jeu dramatique et de narration de conte, tous les enfants ont été testés lors de séances de narration semblables à celles auxquelles Rosemary E. Young a eu recours. Afin d'évaluer les progrès découlant des programmes de jeu dramatique et de narration de conte, il a fallu déterminer comment les enfants comprenaient et mémorisaient les histoires et s'ils pouvaient remettre en ordre des histoires en désordre avant de participer au programme. Ensuite, une fois les programmes de jeu dramatique et de narration de conte achevés, les enfants des différents groupes ont passé un nouveau test de narration de conte et de remise en ordre. Il va de soi que pour établir l'efficacité des programmes de jeu dramatique ou de narration de conte, les enfants des groupes correspondants

devaient faire des progrès plus marqués que les enfants du groupe sans programme. Les enfants ont aussi passé le "Peabody Picture Vocabulary Test" (PPVT), test de langage réceptif qui met en corrélation les notes d'aptitudes avec les résultats scolaires, lors des tests administrés avant et après le programme.

Marche à suivre utilisée dans le programme

Les programmes de jeu dramatique et de narration de conte ont duré chacun douze semaines. Au cours de cette période, les enfants du groupe de narration de conte ont entendu une histoire de plus par jour. Pour la moitié des élèves de ce groupe, les histoires ont été lues par l'enseignant ou l'enseignante, tandis qu'une personne de l'extérieur (le co-chercheur) a visité trois classes par jour et a lu une histoire de plus aux autres quarante élèves. Les enfants du groupe de jeu dramatique ont eu la visite d'un conseiller en jeu dramatique à dix-huit reprises au cours d'une période de douze semaines. Tous les conseillers ont lu ou raconté une histoire à chaque séance, puis ont fait participer les élèves à des activités dramatiques reliées à l'histoire. Les programmes de jeu dramatique ainsi que ceux de narration de conte ont comporté vingt-sept heures environ d'"activités spéciales" au cours des douze semaines. Les enfants du groupe sans programme n'ont participé à aucuns programmes de jeu dramatique ou de narration de conte hormis ceux normalement prévus dans le programme scolaire.

Programme de narration de conte

Dans le cadre du programme de narration de conte, les enfants ont entendu soixante histoires de plus. Les histoires choisies pour le programme mettaient l'accent sur des classiques pour enfants tels que Boucle d'or et les trois ours et Les trois petits cochons. Celles-ci ont un schéma bien structuré et sont sans aucun doute connues de la plupart des petits Nord-Américains de la classe moyenne. Des histoires disponibles en album ont aussi été incluses si possible.

Programme de jeu dramatique

Les conseillers en jeu dramatique étaient chargés de présenter une histoire aux enfants et de les encourager à la jouer ou à jouer des situations analogues. Chaque conseiller ou conseillère a lu une histoire à la classe avant, pendant ou après la représentation et ce, en fonction de la nature de la leçon. Malgré les tentatives visant la plus grande uniformité possible entre les séances de jeu dramatique, des différences individuelles entre les conseillers sont apparues (lesquelles feront l'objet d'une discussion dans une autre section), de même qu'un certain nombre de points communs. Tous les conseillers ont par moments joué des personnages, en plus d'assumer les rôles d'enseignant, de conteur et de tuteur dans le cadre de la représentation. En outre, tous les conseillers ont eu recours à des techniques de mime, à des exercices de perception du corps et à des statues.

Résultats et discussion

On discutera, pour commencer, des résultats de l'ensemble des enfants ayant participé à l'étude. Puis, on abordera les différences notées en fonction du conseiller ou de la conseillère en jeu dramatique (pour le groupe de jeu dramatique) et des besoins spéciaux des écoles (pour le groupe de narration de conte).

Un examen des résultats des tests administrés avant le programme a montré qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes de jeu dramatique, de narration de conte et sans programme. Par conséquent, la question suivante est devenue la principale préoccupation : Les groupes de jeu dramatique ou de narration de conte ont-ils fait davantage de progrès entre les tests administrés avant et après le programme que le groupe sans programme?

Comparaisons entre les groupes de jeu dramatique, de narration de conte et sans programme : résultats et discussion

Après avoir écouté et regardé une histoire de plus par jour, les enfants du groupe de narration de conte ont davantage progressé que les autres enfants quand il s'agissait de remettre en ordre des histoires, d'établir un schéma de narration à partir d'images en désordre. Bien que n'atteignant pas la perfection, les remises en ordre ont révélé une amélioration sensible par rapport au rendement lors des tests administrés avant le programme.

De même, après avoir participé au programme, les enfants du groupe de narration de conte ont décrit et mémorisé les histoires d'une manière qualitativement différente de celle des enfants des groupes de jeu dramatique et sans programme. La quantité décrite et mémorisée était la même quel que soit le groupe; en revanche, le contenu et la qualité des histoires variaient selon le groupe. Comparativement aux enfants des autres groupes, les enfants du groupe de narration de conte ont utilisé dans leurs histoires bien plus de phrases relatant des événements, lesquelles, d'après les élèves adultes, sont essentielles au fond de l'histoire. Ces phrases seront appelées phrases de base. Si l'on regarde l'image nº 2 de l'histoire Frog on His Own à l'illustration 1, "La grenouille s'échappa du seau" est une phrase de base. Avant de participer au programme, les enfants du groupe de narration de conte (ainsi que les enfants des autres groupes) rataient souvent des événements au centre des histoires, tel celui-ci. Lors des tests administrés avant le programme, les enfants participant à l'étude ont eu tendance à mettre l'accent sur des détails non essentiels, mais corrects dans des énoncés appelés phrases secondaires. Si l'on utilise à nouveau comme exemple l'image nº 2 de l'illustration 1, ils auraient pu employer la phrase secondaire "Le chien court après les papillons", et manquer la fuite de la grenouille. Lors des tests administrés après le programme, les enfants du groupe de narration de conte ont eu plus tendance que les autres à remarquer des événements centraux. Après avoir participé au programme, ils ont aussi plus souvent inclus dans leurs histoires des phrases qui ne pouvaient être basées sur une seule image, mais dépendaient plutôt d'une compréhension des relations entre deux images ou plus; des phrases de ce type sont connues sous le nom de phrases narratives étant donné qu'elles montrent une compréhension de l'histoire qui ne peut être acquise à partir d'une seule image. Par exemple, si l'on regarde l'image nº 11 à

l'illustration 1 isolément du reste de l'histoire, on n'utiliserait pas la phrase narrative "La grenouille est sauvée par ses vieux amis" pour décrire l'image, étant donné que cette image seule ne contient pas cette information. La notion de "sauvetage" ainsi que la reconnaissance du fait que le petit garçon, le chien et la tortue sont les "vieux amis" de la grenouille dépendent d'une compréhension des images qui ont précèdé l'image nº 11. De plus, les enfants du groupe de narration de conte ont eu moins souvent recours à des phrases erronées ou tirées par les cheveux lors des tests administrés après le programme que lors de ceux administrés avant. En reprenant l'image nº 11 à l'illustration 1, "Le petit garçon commence à manger son casse-croûte" serait une phrase erronée, car ce n'est pas une interprétation sensée de l'image nº 11; rien ne semble indiquer que le petit garçon a amené un casse-croûte, même si l'on aperçoit une table de pique-nique dans le fond.

Un autre progrès remarqué chez le groupe de narration de conte était relié à l'utilisation de conventions de narration. Les énoncés d'introduction comme "Il était une fois", les conjonctions de coordination comme "Puis...", "Enfin...", et "Soudain...", de même que les énoncés de conclusion comme "Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants..." sont considérés comme des conventions de narration. Les auteurs se servent couramment d'énoncés d'introduction et de conclusion de ce type ainsi que de conjonctions de coordination quand ils écrivent des histoires. Il est intéressant de noter que, lors des tests administrés après le programme, les enfants du groupe de narration de conte ont utilisé davantage de conventions de narration en racontant à nouveau les histoires qu'ils avaient remises en ordre que les enfants des groupes de jeu dramatique et sans programme. Ils ont peut-être rassemblé toutes les ressources dont ils disposaient pour convaincre leur auditoire d'adultes qu'ils avaient réussi à construire une histoire intéressante à partir d'images en désordre.

Enfin, on a noté que le groupe de narration de conte avait obtenu de meilleures notes au PPVT après avoir participé au programme qu'avant. Ce progrès étaye la conclusion selon laquelle le programme de narration de conte a eu un effet positif sur le développement du langage chez les enfants.

Le rendement des enfants du groupe de jeu dramatique a été meilleur lors des deux tests administrés après le programme que lors de ceux administrés avant, amélioration qui n'a pas été notée chez le groupe sans programme. Leurs notes au PPVT se sont améliorées avec le temps comme cela avait été le cas avec celles du groupe de narration de conte. De plus, ils ont employé moins de phrases erronées dans leurs descriptions d'histoires lors des tests administrés après le programme que lors de ceux administrés avant. En revanche, les notes de remise en ordre d'images et l'utilisation de phrases de base, de phrases narratives et de conventions de narration n'ont pas enregistré un progrès aussi marqué que celles du groupe de narration de conte. Il est quelque peu surprenant que l'on n'ait pas remarqué des changements semblables chez le groupe de jeu dramatique. À cet égard, une explication mérite d'être étudiée : les différences précitées entre les méthodes employées par les conseillers en jeu dramatique pour combiner la narration de conte et le jeu dramatique ont pu conduire à des changements différentiels au sein de l'ensemble du groupe de jeu dramatique.

Comparaisons entre les groupes de jeu dramatique ayant participé à l'étude : résultats et discussion

On a noté des différences individuelles ainsi qu'un certain nombre de points communs entre les conseillers en jeu dramatique. Le conseiller A a généralement suivi le fil de l'histoire dans chaque livre, puis a demandé aux enfants de jouer des rôles. Le conseiller B s'est plutôt concentré sur une scène à l'intérieur d'une histoire et a demandé aux enfants de la travailler, deux par deux, dans des situations de jeu de rôle. La conseillère C, quant à elle, a eu tendance à se servir de l'histoire comme point de départ, à partir duquel les enfants ont dû travailler l'histoire, lui ajouter de nouveaux épisodes ou inventer des histoires nouvelles, mais traitant d'un thème similaire. Si les méthodes utilisées par tous les conseillers relèvent bien du jeu dramatique, elles mettent néanmoins l'accent sur des éléments différents de l'histoire et n'aboutissent peut-être pas aux mêmes résultats. En quoi les méthodes variaient-elles? Le conseiller A a eu tendance à se concentrer sur la représentation de l'hi e, alors que le conseiller B a préféré l'étude de scènes et de personnages à l'intérieur de l'histoire. Les leçons de la conseillère C ont davantage fait appel au prolongement de l'histoire et à l'invention. Les enfants faisant partie de ses groupes devaient prolonger les histoires, en modifier les personnages et les événements, et de là, créer des histoires nouvelles, mais traitant d'un thème similaire.

Un nouvel examen du programme de jeu dramatique, se concentrant sur les trois groupes d'enfants associés aux conseillers A, B et C (appelés respectivement groupes A, B et C pour plus de commodité), a confirmé que les différentes manières dont les conseillers ont utilisé les histoires pour le jeu dramatique étaient associées à des changements différentiels avec le temps chez les enfants. Les enfants faisant partie du groupe de la conseillère C ont davantage progressé entre les tests administrés avant et après le programme que les enfants des autres groupes. Non seulement leurs notes au PPVT ont augmenté de façon plus sensible, mais les enfants du groupe C se sont davantage exprimés. Ils ont eu plus souvent recours à des phrases secondaires, sans rater pour autant les points essentiels de l'histoire; ils ont employé davantage de phrases de base en décrivant et en racontant à nouveau les histoires. Ils ont également plus souvent fait appel à des conventions de narration que les enfants des autres groupes. C'est ainsi qu'après avoir participé au programme, ils se sont distingués des enfants des autres groupes de jeu dramatique par une compréhension et une mémoire des histoires plus adéquates.

Les enfants faisant partie du groupe du conseiller A se sont distingués en plusieurs points des enfants des autres groupes lors des tests administrés avant le programme. Ils ont utilisé moins de phrases de base et de phrases de narration dans leurs descriptions. Étant donné que ces différences n'étaient pas sensibles avant les tests administrés après le programme, on peut en déduire que leur aptitude à saisir et à mémoriser les points principaux (c'est-à-dire les phrases de base et les phrases de narration) ou le fond de l'histoire s'est améliorée avec le temps. Il se peut que les différences initiales entre les enfants du groupe A et les autres soient dues au fait que les premiers venaient de milieux légèrement plus défavorisés que les autres. Leur familiarité avec la représentation d'histoires est associée à une amélioration de leur aptitude à saisir les idées principales d'une histoire. Cette amélioration n'est toutefois pas assez marquée pour qu'on puisse comparer leurs résultats à ceux des enfants du groupe C lors des tests administrés après le programme.

Les enfants du groupe B se sont seulement distingués des enfants des groupes A et C par le fait qu'ils ont utilisé des phrases de narration lors des tests administrés avant le programme. Cette différence était déjà moins sensible lors des tests administrés après celui-ci. En fait, l'examen du groupe B comparativement aux autres groupes révèle peu de changements avec le temps si l'on considère les diverses mesures effectuées. L'intérêt relativement peu marqué manifesté à l'égard du projet par les enseignants, fait confirmé par deux observateurs indépendants, peut autant être à la source de ces petits changements que les différences entre les méthodes de jeu dramatique utilisées.

Il est clair que la familiarité avec le jeu dramatique qui mettait l'accent sur le prolongement des histoires et sur l'invention de nouvelles a été associée à des changements positifs dans le groupe de la conseillère C, notamment à un net renforcement de leur aptitude à saisir les histoires. En outre, les changements remarqués dans leurs notes au PPVT et dans le nombre d'énoncés suggèrent que leur familiarité avec le jeu dramatique a abouti chez eux à des progrès dans le développement du langage. On s'attendrait certainement à ce qu'un renforcement de l'aptitude à comprendre les histoires et des compétences linguistiques aient un effet positif sur leur rendement scolaire.

Différences entre les enfants du groupe de narration de conte en fonction des besoins spéciaux des écoles : résultats et discussion

En 1982, le Département de l'éducation en milieu défavorisé du Conseil de l'éducation de Toronto a évalué le degré de "besoins spéciaux" de chaque école. Ceux-ci ont été déterminés en pesant des facteurs comme les revenus des parents, le type de logement, le milieu culturel, le nombre de familles monoparentales, le nombre de familles où le père et la mère travaillent, et la mobilité. Les écoles de catégorie I sont celles fréquentées par les élèves les plus défavorisés selon cette échelle d'évaluation; les enfants vivent probablement dans des logements subventionnés avec leur père ou leur mère; les revenus de la famille se situent vraisemblablement au-dessous du seuil de la pauvreté. Les écoles de catégorie II desservent des familles moins défavorisées et plus stables; il est vraisemblable que les enfants vivent avec leur père et leur mère dans des logements loués ou achetés, et que les revenus des parents se situent au-dessus du seuil de la pauvreté, tout en étant modestes. Les écoles de catégorie III et au-dessus ne sont pas considérées comme "à besoins spéciaux".

Douze des classes participant à l'étude provenaient d'écoles de catégorie I et neuf, d'écoles de catégorie II. Étant donné que la collaboration des directeurs et des enseignants était nécessaire pour une étude de cette nature, l'affectation des classes aux groupes de jeu dramatique, de narration de conte et sans programme a été laissée au choix des écoles et s'est plus ou moins faite sur la base du "premier arrivé, premier servi". Par conséquent, les enfants des écoles de catégories I et II n'ont pas été représentés en nombres égaux dans les groupes de jeu dramatique, de narration de conte et sans programme. En fait, les directeurs des écoles de catégorie I se sont généralement distingués de ceux des écoles de catégorie II en disant que leurs élèves "n'étaient pas prêts pour le jeu dramatique". Il en découle une représentation disproportionnée des écoles de catégorie I dans les groupes de

narration de conte et sans programme, ainsi que des écoles de catégorie II dans les groupes de jeu dramatique. Les nombres totaux d'élèves d'écoles de catégories I et II sont toutefois similaires (à savoir, 121 contre 119 respectivement).

Les besoins spéciaux ont été considérés comme un élément pertinent dans cette étude dans la mesure où un effort concerté a été fait pour que seules les écoles à besoins spéciaux participent à l'étude. Il semblait assurément que les enfants vivant dans des quartiers défavorisés bénéficieraient davantage des programmes de jeu dramatique et de narration de conte, mais il était impossible de prévoir si le degré de besoins spéciaux aurait une influence sur les résultats du programme. Il était toutefois possible d'examiner cette question en observant le groupe de narration de conte qui comprenait cinquante-deux élèves d'écoles de catégorie I et vingt-huit d'écoles de catégorie II.

Les résultats des comparaisons entre les élèves du groupe de narration de conte des écoles de catégorie I et ceux des écoles de catégorie II suggèrent que les enfants de catégorie I n'ont pas réagi de la même manière au programme de narration de conte. Lors des tests administrés avant le programme, les élèves des écoles de catégorie II se sont davantage exprimés et ont plus souvent utilisé des phrases de base, des phrases secondaires et des phrases de narration ainsi que des conventions de narration que les enfants de catégorie I. En revanche, entre les tests administrés avant et après le programme, les enfants de catégorie I ont davantage progressé que ceux de catégorie II dans les domaines précités; on a noté aussi une augmentation sensible de leurs notes lors des tests administrés après le programme. De plus, les remises en ordre d'images effectuées par les enfants de catégorie I étaient plus proches de l'histoire de départ lors des tests administrés après le programme que ne l'étaient celles des enfants de catégorie II. Ces augmentations différentielles sont particulièrement intéressantes si l'on considère les différences qui favorisaient les enfants de catégorie II avant le programme. Après avoir participé au programme de narration de conte pendant douze semaines, les enfants de catégories I et II ont donné des réponses similaires lors des tests et, comme indiqué précédemment, se sont avérés être de meilleurs conteurs que les enfants des groupes de jeu dramatique et sans programme. Au cours d'une série de comparaisons entre les cinquante-et-un enfants de catégorie I et les vingt-neuf enfants de catégorie II du groupe sans programme, on a observé un modèle tout à fait différent : il n'y avait aucun changement différentiel avec le temps dans le nombre d'énoncés ou de phrases de base, de phrases secondaires et de phrases de narration employés. En fait, les enfants du groupe sans programme des écoles de catégorie II se sont davantage exprimés et ont eu plus souvent recours à des phrases de base, à des phrases secondaires et à des phrases de narration que les enfants de catégorie I du groupe sans programme, aussi bien lors des tests administrés avant le programme que lors de ceux administrés après.

En comparant les changements survenus avec le temps chez les enfants de catégories I et II des groupes de narration de conte et sans programme, on peut en conclure que le programme de narration de conte est responsable des progrès observés chez les enfants de catégorie I. Étant donné que l'on n'a enregistré aucun changement différentiel avec le temps dans les notes au PPVT ni aucune différence initiale entre les notes des enfants de catégories I et II au PPVT, les progrès observés ne peuvent être attribués à des différences dans le développement du langage. Des termes sociolinguistiques tels que "volonté de s'exprimer" et

"plus grande compétence à communiquer" semblent donc appropriés. Les enfants de catégorie I se sont montrés plus compétents quand on leur a demandé de discuter des histoires lors de la séance qui a suivi le test. Ceci était peut-être dû au fait qu'ils avaient fait de réels progrès dans leur aptitude à comprendre et à mémoriser des histoires et à retrouver le schéma d'histoires en désordre; ces progrès ont pu avoir un effet motivant quand les enfants essayaient de décrire et de raconter à nouveau les histoires. Ou bien, le fait de se familiariser avec les histoires et d'apprendre à les apprécier a peut-être favorisé l'acquisition de leurs aptitudes à comprendre et à mémoriser. Indépendamment des raisons psychologiques à la base des progrès observés chez les enfants de catégorie I du groupe de narration de conte, il est clair que les enfants de catégorie II du même groupe n'ont pas fait des progrès aussi importants.

L'impact sociolinguistique du programme de narration de conte sur les enfants de catégorie I, bien qu'inattendu, est particulièrement significatif d'un point de vue pédagogique. Chez les enfants de catégorie I, une familiarité supplémentaire avec les histoires est non seulement associée à un renforcement de leurs aptitudes à comprendre et à mémoriser les histoires, ainsi qu'à retrouver le schéma d'histoires en désordre; elle est aussi associée à un renforcement de leur aptitude ou de leur volonté à s'exprimer pour transmettre ces connaissances. Comme l'affirme M. Donaldson, les enfants maîtrisent plus facilement les complications de la langue écrite si "on les familiarise dès le début avec les cadences familières de la langue parlée", c'est-à-dire, si on leur fait écouter des histoires rédigées par écrit. Cette étude ne fournit malheureusement pas d'informations sur d'éventuels changements d'attitudes à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Plusieurs des enseignants d'écoles de catégorie I ont néanmoins rapporté que les enfants manifestaient un intérêt particulier pour la lecture des livres d'histoires présentés dans le cadre du programme de narration de conte et laissés dans les classes à leur intention. De plus, certains des enfants se sont découvert un intérêt pour l'invention d'histoires. En fait, la cochercheuse qui lisait des histoires dans trois des classes était souvent accueillie dans deux de celles-ci par des enfants qui voulaient lui montrer des histoires de leur invention. Il est intéressant de noter que, dans la troisième classe où l'enseignant manifestait peu d'intérêt pour le programme, comme les enseignants collaborant avec le conseiller B, les enfants ont rarement présenté des histoires de leur cru à lire et à commenter.

DISCUSSION GÉNÉRALE : CONCLUSIONS, IMPLICATIONS ET RECHERCHE FUTURE

L'objectif général de cette étude était d'explorer l'effet d'une familiarité avec les histoires et les représentations d'histoires sur le développement des élèves de 1ère année d'écoles à besoins spéciaux. L'étude portait plus spécifiquement sur l'effet d'une familiarité avec les histoires et avec les représentations d'histoires sur le développement du langage chez les enfants vivant dans des quartiers défavorisés, sur leur connaissance du schéma de narration et sur leur aptitude à l'utiliser pour comprendre, mémoriser et reconstituer des histoires. Les résultats de l'étude seront examinés à un niveau général dans cette section, et les implications de ces résultats seront discutées. En outre, quelques questions pouvant servir à une étude future seront identifiées.

Les résultats de l'étude générale indiquent que c'est chez les enfants du groupe de narration de conte que l'aptitude à comprendre et à mémoriser des histoires, ainsi qu'à reconstituer des histoires en désordre s'est davantage renforcée. Une familiarité des enfants avec les histoires a ainsi eu un effet directement positif sur leur rendement aux tests administrés après le programme. Les enfants du groupe de narration de conte ne se distinguaient pas des enfants des groupes de jeu dramatique et sans programme avant de participer au programme. En revanche, après une familiarité supplémentaire de douze semaines avec les histoires, des progrès marqués ont été notés chez les enfants du groupe de narration de conte, lesquels n'étaient pas apparents chez les enfants des autres groupes. En fait, lors des tests administrés après le programme, les enfants du groupe de narration de conte se sont davantage comportés comme les enfants de la classe moyenne décrits par Rosemary E. Young. En décrivant et en racontant les histoires de mémoire, ils ont mis l'accent sur les éléments des images qui étaient essentiels à l'histoire. En outre, ils comprenaient les relations entre images importantes pour le sens de l'histoire. Quand on leur a demandé de retrouver un schéma de narration à partir d'une suite d'images en désordre, le rendement des enfants a été nettement meilleur qu'avant de participer au programme. Enfin, l'aptitude linguistique des enfants du groupe de narration de conte, tel qu'indiqué par leurs notes au PPVT, s'est également renforcée avec le temps.

Si le groupe de jeu dramatique n'a pas fait des progrès aussi substantiels que le groupe de narration de conte, c'est peut-être parce que les différences entre les méthodes de jeu dramatique utilisées par les conseillers ont amené des changements différentiels au sein du groupe, lesquels ont été masqués dans les analyses générales. Un examen des groupes des trois conseillers appuie fortement cette explication. Les progrès du groupe de la conseillère C avec le temps dans un certain nombre de domaines ont été de même nature que ceux observés chez le groupe de narration de conte, bien qu'étant moins prononcés. Quand ces résultats sont examinés à la lumière des différences entre les méthodes utilisées par les conseillers pour représenter les histoires, ils ne sont pas particulièrement surprenants. On s'attendrait de manière intuitive à ce que des représentations d'histoires faisant appel au prolongement ou à l'invention d'histoires, ainsi qu'à la représentation, par opposition à celles mettant l'accent sur l'étude ou la représentation seule, favorisent davantage l'acquisition des connaissances relatives au schéma de narration chez les jeunes enfants. Les jeux de rôle comprenant à la fois le prolongement et l'invention d'histoires, contrairement à ceux favorisant la représentation de l'histoire réelle ou l'étude de scènes individuelles, obligent non seulement les enfants à comprendre la structure de l'histoire de départ, mais aussi à utiliser cette structure pour créer une nouvelle histoire. Le fait que le groupe de jeu dramatique de la conseillère C a entendu environ trois fois moins d'histoires que les enfants du groupe de narration de conte peut expliquer l'écart qui subsiste entre les progrès du groupe de narration de conte et ceux du groupe de jeu dramatique.

Les progrès marqués observés chez les enfants du groupe de narration de conte des écoles de catégorie I, par opposition aux progrès moins sensibles des enfants du groupe de narration de conte de catégorie II et aux progrès insignifiants des enfants du groupe sans programme de catégories I et II, sont particulièrement intéressants. Il est certain que les enfants du groupe de narration de conte venant de milieux plus défavorisés sont plus réceptifs au

programme que des enfants du même âge fréquentant des écoles de catégorie II. Outre l'impact qu'il a sur les aspects quantitatif et qualitatif des histoires des enfants de catégorie I et sur leur aptitude à retrouver le schéma d'histoires en désordre, le programme de narration de conte est associé à des changements positifs dans leur compétence à communiquer ou leur volonté de discuter des histoires, lesquels ne sont pas attribuables à des changements différentiels dans leur aptitude linguistique. La conseillère C ne s'est malheureusement pas trouvée devant des élèves venant des écoles de catégorie I; il serait toutefois intéressant de déterminer si le programme de jeu dramatique qui favorisait le prolongement et l'invention d'histoires serait associé à des progrès parallèles dans le domaine sociolinguistique du développement. Étant donné la similarité entre les progrès des enfants du groupe de jeu dramatique de la conseillère C et ceux des enfants du groupe de narration de conte de catégorie I, on peut raisonnablement prévoir que des changements comparables seraient notés.

Les données sont suffisamment claires et logiques pour en conclure que les enfants du groupe de narration de conte de catégorie I et les enfants des groupes de jeu dramatique de la conseillère C ont acquis certaines connaissances relatives à la structure schématique des histoires par le biais des programmes et les ont appliquées en remettant en ordre et en racontant des histoires. Ces enfants n'ont toutefois pas fait des progrès aussi importants que ceux observés par Rosemary E. Young lors d'une étude d'enfants de quatre ans vivant dans des quartiers défavorisés. La manière dont l'étude est conçue ne permet malheureusement pas un examen non confondu des raisons pouvant expliquer cette différence. Rosemary E. Young n'a pas travaillé dans le contexte d'une classe; elle a préféré retirer des groupes de six enfants de la classe, pensant que des progrès importants étaient plus probables si la familiarité avec les histoires était fournie dans le contexte d'un petit groupe. De plus, elle a aussi étudié des enfants de quatre ans, enfants qui se trouvent à un stade de leur développement où "des changements marqués de l'environnement...peuvent provoquer des progrès plus importants...qu'à des stades de développement ultérieurs". Il est donc tout à fait possible qu'une familiarité des enfants de 1ère année avec les histoires, même par groupe ne dépassant pas six enfants, n'amène pas des progrès aussi marqués. Ou bien, travailler avec un groupe constitué de la classe entière, même au niveau de la prématernelle, pourrait amener des progrès moins importants chez les enfants de quatre ans, comparativement à ceux rapportés par Rosemary E. Young. Cependant, étant donné que les enfants de quatre ans sont plus instables sur le plan du développement que les enfants de 1ère année, un programme comparable à celui présenté dans cette étude aurait vraisemblablement un plus grand impact sur des enfants plus jeunes.

Les différences observées par Rosemary E. Young entre des enfants de quatre et six ans fréquentant des écoles à besoins spéciaux et des enfants du même âge vivant dans des quartiers plus riches de Toronto fournissent une raison impérieuse de commencer une étude comparable avec des enfants de prématernelle vivant dans des quartiers défavorisés. Ces différences prouvent que les enfants de quatre ans sont plus avancés que les enfants de six ans provenant d'écoles à besoins spéciaux, en ce qui a trait à l'acquisition de connaissances relatives au schéma de narration et à leur aptitude à utiliser ces connaissances pour guider la compréhension, la mémoire et la reconstitution des histoires. Alors que l'enfant vivant dans un quartier défavorisé finit peut-être par acquérir les connaissances que possède un enfant de la classe moyenne du même âge à son entrée à l'école, rattraper le niveau de l'enfant du même âge de la classe moyenne peut s'avérer pratiquement impossible.

Comme nous l'avons dit plus haut, il y a lieu de supposer qu'un retard dans l'acquisition et l'application des connaissances relatives au schéma de narration est peut-être un élément important à la base du rendement relativement faible des enfants de la classe inférieure au cours des études primaires où le programme fait largement appel aux histoires. L'aptitude à identifier, à extraire et à mémoriser les idées importantes d'une histoire est, par exemple, une composante essentielle d'un processus de la pensée efficace et joue sans aucun doute un rôle important dans la réussite scolaire. De plus, l'apprentissage de la lecture, qui est à la base de la réussite scolaire, peut être plus difficile pour des enfants qui ne possèdent aucunes connaissances relatives à la structure d'histoires simples. S'il est certain que le schéma aide les adultes de la classe moyenne à saisir le sens des histoires, les connaissances relatives au schéma de narration aident vraisemblablement les lecteurs débutants à comprendre et à mémoriser des histoires simples. En outre, les enfants peu familiarisés avec les histoires ne savent probablement pas qu'il faut lire chaque ligne de texte de gauche à droite, commencer par lire le haut et lire la page de gauche avant celle de droite. La connaissance de n'importe lequel de ces principes orthographiques, évidente pour les enfants d'âge préscolaire tout à fait familiarisés avec les histoires, aide sans aucun doute le lecteur débutant.

Par ailleurs, il existe peut-être aussi une relation motivante entre l'acquisition des connaissances relatives au schéma de narration et l'empressement à lire. Les enfants de la classe moyenne arrivent à l'école avec un acquis d'expériences agréables liées à des histoires. Ces expériences, s'ajoutant au fait que la lecture est une activité appréciée dans leur famille, incitent probablement l'enfant dans une certaine mesure à apprendre à lire, et elles peuvent compenser le côté ennuyeux que comporte ce processus. L'enfant de la classe moyenne sait, par expérience, que les mots et les phrases sont reliés entre eux de diverses manières intéressantes dans les histoires. L'enfant de la classe inférieure, en revanche, n'a généralement pas cet acquis d'expériences agréables liées à des histoires. De plus, il n'a pas sous les yeux l'exemple de la lecture comme étant une activité importante ou appréciée par les adultes dans son milieu familial. Il est probable que ces enfants n'ont pas d'attentes positives par rapport au mot imprimé, et il y a peu de chances pour que la lecture lente, mot par mot, de ces débutants leur suggère que le texte imprimé renferme des idées intéressantes, comparables à celles que l'on trouve dans la langue parlée. À moins que l'enfant n'ait appris à apprécier le mot imprimé en écoutant des histoires lues en classe, il est tout à fait possible que l'effort à fournir pour déchiffrer des mots sans lien apparent dans un texte éteigne tout intérêt de l'enfant de la classe inférieure à l'égard de l'apprentissage de la lecture.

Le rendement des enfants dans des matières scolaires autres que la lecture est peut-être aussi relié à leur connaissance du schéma de narration. Par exemple, le désir d'un enfant d'apprendre à écrire est probablement influencé par les mêmes variables de motivation que celles qui affectent son désir d'apprendre à lire. Par ailleurs, l'utilisation du schéma de narration est sans aucun doute un facteur important pour déterminer la qualité des histoires racontées par les enfants. Apprendre à lire des mots isolés tels que "chien" et "chat" ne semble peut-être un effort valable qu'aux enfants qui savent que les idées intéressantes exprimées à l'oral peuvent aussi être transmises par le mot écrit. En fait, les problèmes de motivation auxquels, pense-t-on, l'enfant de la classe inférieure se heurte dès son entrée à

l'école, en plus du retard manifesté dans la connaissance du schéma de narration, proviennent de l'orientation des familles de la classe inférieure vers une culture orale plutôt que littéraire.

Dans de nombreuses situations, les traditions orale et littéraire sont de valeur égale. L'école, toutefois, n'est pas une de ces situations. Par conséquent, la familiarité avec les histoires peut influer très fortement sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture, et donc, sur le rendement scolaire. MM. Olson, Donaldson, Scollon, Heath et Gardner ont noté que le fait de savoir lire et écrire est à la fois le moyen et l'objectif de la scolarité dans la société occidentale. MM. Scollon et Heath, qui travaillent comme ethnographes au Canada et aux États-Unis, ainsi que M. Holdaway, éducateur en Nouvelle-Zélande, ont suggéré que les parents de la classe moyenne commencent à orienter leurs enfants vers la lecture et l'écriture durant la première année de leur vie. On remarque une "aptitude naissante à lire et à écrire" chez l'enfant de la classe moyenne dès l'âge de deux ans. Cette orientation vers l'apprentissage livresque est bien établie à la fin des années préscolaires. Le rituel de l'histoire pour l'heure du coucher est l'activité qui contribue le plus à orienter les enfants d'âge préscolaire de la classe moyenne vers la lecture et l'écriture. Par le biais de ce rituel, l'enfant de la classe moyenne découvre différentes manières d'apprendre des faits, des valeurs et des sentiments à partir des livres et diverses façons de parler de ce qu'il a appris. Il acquiert aussi les connaissances relatives à la structure schématique des histoires et l'aptitude à les utiliser pour faciliter le traitement cognitif des histoires. Dans des contextes différents, cet enfant apprend, en outre, à relier et à appliquer à d'autres situations les connaissances acquises à partir des livres. Lorsqu'il apprend à lire à l'école, il ne reste donc plus guère à l'enfant de la classe moyenne qu'à apprendre à déchiffrer les mots et à les écrire. En revanche, l'enfant de la classe inférieure qui n'a pas connu le rituel de l'histoire pour l'heure du coucher ou son équivalent doit acquérir les connaissances relatives au schéma de narration et à son utilisation. Cet enfant doit aussi apprendre à s'instruire à partir des livres, à parler de ce qu'il a appris, à relier ce qu'il a appris à d'autres situations, à reconnaître la relation entre le langage oral et écrit, et enfin, à déchiffrer et à produire le mot écrit. Rattraper l'enfant de la classe moyenne peut donc représenter pour lui une entreprise titanesque.

Dans la présente étude, les enfants du groupe de narration de conte et du groupe de jeu dramatique de la conseillère C ont toutefois démontré un renforcement des connaissances relatives au schéma de narration et de leur aptitude à les utiliser. Fait plus important, les changements sociolinguistiques observés chez les enfants du groupe de narration de conte qui fréquentaient les écoles de catégorie I suggèrent qu'ils ont aussi appris à s'instruire à partir des livres. Ils voulaient parler de ce qu'ils avaient appris et l'appliquer à d'autres situations — ils ont appris à apprécier le mot imprimé. En outre, l'observation de ces enfants laisse présumer qu'ils ont également appris à reconnaître la relation entre le langage oral et écrit. La manière dont a été conçue l'étude ne permet malheureusement pas d'évaluer les progrès de ces enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans l'acquisition des habiletés essentielles à une culture littéraire.

La présente étude a révélé qu'une familiarité avec les histoires et les représentations d'histoires comportant le prolongement et l'invention d'histoires a des répercussions importantes sur la compréhension et la mémoire des histoires, ainsi que sur la remise en ordre d'histoires en désordre. L'hypothèse selon laquelle cette familiarité aurait un effet tout aussi profond sur le rendement scolaire reste à vérifier. On peut appliquer la méthode utilisée dans cette étude pour répondre à cette question, laquelle revêt un caractère d'urgence inhabituel étant donné que les réponses peuvent avoir des incidences particulièrement importantes sur l'éducation des enfants vivant dans des quartiers défavorisés.